LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XLI, z. 3 – 2022

DOI: 10.17951/lrp.2022.41.3.147-160

Andrzej E. Sękowski
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
ORCID – 0000-0003-1042-0941

Martyna Płudowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
ORCID – 0000-0001-6246-9152

WYBRANE OBSZARY WSPARCIA PSYCHOLOGICZNEGO UCZNIÓW ZDOLNYCH*

Wprowadzenie: Po niemalże stu latach analiz edukacja uczniów zdolnych przekształciła się w złożoną dyscyplinę naukową z własnymi metodami, praktyką nauczania i programami badawczymi. Poszukiwanie jak najlepszych rozwiązań, które zapewniłyby uzdolnionym dzieciom i młodzieży optymalne warunki dla rozwijania ich potencjału wymaga uwzględnienia wiedzy dotyczącej psychologicznych mechanizmów odpowiedzialnych za rozwój zdolności, kształtowanie osiągnięć i dobrostanu uzdolnionych jednostek.
Cel badań: Celem artykułu było nakreślenie psychologicznych obszarów wsparcia uczniów zdolnych. Dokonano przeglądu literatury poświęconej teoretycznym ustaleniom w zakresie struktury zdolności oraz przeanalizowano wyniki badań dotyczących wybranych cech osób należących do tej szczególnej grupy.
Stan wiedzy: Na podstawie analizy modeli wybitnych zdolności oraz dostępnych badań empirycznych w zakresie trudności i problemów osób zdolnych nakreślono znaczenie wsparcia psychologicznego w sferze emocjonalno-motywacyjnej, społecznej, osobowościowej, rozwijania kreatywności oraz w ramach systemu rodzinnego osób zdolnych.
Podsumowanie: Instytucjonalne wsparcie uczniów zdolnych, dostosowywanie programów nauczania do ich potrzeb i możliwości powinno iść w parze z psychologicznymi działaniami służącymi harmonijnemu rozwojowi i kształtowaniu dobrostanu tych osób.

Słowa kluczowe: zdolności, uzdolnienia, talent, osiągnięcia, wsparcie psychologiczne.

* Sugerowane cytowanie: Sękowski, A.E., Płudowska, M. (2022). Wybrane obszary wsparcia psychologicznego uczniów zdolnych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *41*(3), 147–160. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.3.147-160

WPROWADZENIE

Problematyka kształcenia osób zdolnych oraz psychologicznych uwarunkowań osiągnięć od kilku dekad cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem badaczy i praktyków. Chociaż pogląd, zgodnie z którym zdolności należy utożsamiać wyłącznie z odpowiednio wysokim ilorazem inteligencji (por. Pierson, Kilmer, Rothlisberg, McIntosh, 2012), został zanegowany przez wielu współczesnych autorów (Steiner i Carr, 2003; Sternberg, Jarvin, Grigorenko, 2011), wciąż brakuje konsensusu w kwestii definiowania zdolności. Niezależnie jednak od tego, czy zdolności rozumiemy jako potencjał (Gagné, 2009), czy jako rezultat rozwijania wrodzonych predyspozycji (Tannenbaum, 1986), istotnym zagadnieniem pozostają czynniki pozaintelektualne mające znaczenie dla budowania kompetencji i osiągnięć osób zdolnych. Zagadnienie związku zdolności – osiągnięcia, a także kompleksowy rozwój uczniów zdolnych, akcentowanie czynników wpływających na jakość życia, dobrostan osób uzdolnionych wydają się mieć szczególne znaczenie w projektowaniu oddziaływań wspierających tę szczególną grupę (Papadopoulos, 2020; Sękowski i Płudowska, 2020; Cash i Lin, 2022; Laine, Kuusisto, Tirri, 2022).

PROBLEM I CEL BADAŃ

Istotnym zagadnieniem, będącym przedmiotem zarówno rozważań teoretycznych, jak i badań naukowych jest kwestia edukacji uczniów zdolnych. Pogląd, zgodnie z którym uczniowie ci rozwiną swój talent niezależnie od warunków środowiskowych jest obecnie uznawany za przestarzały i nieprzystający do współczesnej wiedzy na temat specyficznych potrzeb osób uzdolnionych. Współczesne propozycje kształcenia uczniów zdolnych, realizowane w ramach systemu edukacji, jak również wzbogacone programy pozaszkolne (por. Limont, 2005; Betancourt, Valadez, Rodríguez-Naveiras, Flores, Borges, 2022) niewątpliwie umożliwiają rozwój zainteresowań, a także zwiększają szanse na osiągnięcie sukcesu. Analiza literatury poświęconej wspieraniu tej szczególnej grupy osób pozwala jednak dostrzec istotne znaczenie oddziaływań psychologicznych, ważnych z perspektywy całościowego spojrzenia na rozwój osób zdolnych, planowania przez nie przyszłej kariery, stawiania adekwatnych celów czy też radzenia sobie z przeciwnościami i porażką. W niniejszym artykule zostaną omówione wybrane obszary wsparcia psychologicznego uczniów o ponadprzeciętnym potencjalne.

STAN WIEDZY

Współczesne koncepcje zdolności, oprócz aspektów związanych z funkcjonowaniem intelektualnym, uwzględniają także szereg czynników wykraczających poza

obszar wąsko rozumianej inteligencji. Po charakterystycznym dla pierwszej fali badań nad zdolnościami utożsamianiu ich z odpowiednio wysokim ilorazem inteligencji oraz specyficznym dla drugiej fali podkreśleniem faktu, że zdolności człowieka mogą przejawiać się na wiele sposobów, nadszedł czas na definiowanie tego konstruktu w kategoriach systemu, sieci współdziałających zmiennych psychologicznych (Kaufman i Sternberg, 2008). Wśród modeli wpisujących się w ten sposób postrzegania zdolności szczególnie istotne miejsce zajmuje trójpierścieniowy model zdolności Renzulliego (2005). Zdaniem tego autora zdolności mają złożony charakter i nie powinno się ich definiować ani diagnozować, posługując się jednym wskaźnikiem w postaci inteligencji. Renzulli postuluje, by w modelu zdolności uwzględnić inne (pozaintelektualne) komponenty mające znaczenie dla ich rozwoju. Zgodnie założeniami zaproponowanego przez niego modelu z wybitnymi zdolnościami mamy do czynienia wtedy, gdy zaistnieje interakcja pomiędzy trzema zespołami cech. Są nimi: ponadprzeciętne zdolności – ogólne zdolności poznawcze oraz zdolności specyficzne przejawiane w konkretnych dziedzinach aktywności; twórczość rozumiana jako łatwość wytwarzania pomysłów, gotowość do zmiany kierunku myślenia, zdolność do wytwarzania reakcji niezwykłych; zaangażowanie w pracę – wysoka motywacja; wytrzymałość czy pracowitość.

Renzulli na podstawie przeglądu literatury, a także rezultatów własnych badań opracował listę czynników pozaintelektualnych istotnych dla rozwoju zdolności i odnoszenia sukcesów przez osobę zdolną. Limont (2005) podsumowując uwzględnione przez autora elementy, wskazuje, że osobistym i zawodowym sukcesom osób zdolnych sprzyjają: optymizm, rozumiany jako nadzieja na pozytywny przebieg własnego rozwoju, możliwość osiągania założonych celów. Wiąże się on także z satysfakcją i czerpaniem przyjemności z wykonywanej pracy; odwagą; niezależnością psychiczną i intelektualną; wewnętrznym przekonaniem o słuszności podejmowanych decyzji i własnego postępowania; umiłowaniem dyscypliny, przekładającym się na duże zaangażowanie i pasję w pracy; wrażliwością na problemy innych osób, empatią; ciekawością poznawczą, charyzmą; poczuciem realizowania misji, a także wizją koniecznych do wprowadzenia zmian. Istotne jest także założenie, zgodnie z którym wymienione czynniki są niezależne od wymiarów związanych ze zdolnościami poznawczymi. Według Renzulliego powyższe właściwości pozaintelektualne umożliwiają samorealizację, osiąganie mądrości i satysfakcji z życia przez osoby zdolne (Limont, 2005).

Kolejną interesującą propozycję, którą warto omówić w kontekście wspierania uczniów zdolnych, stanowi Model WISC Sternberga (2010). Rezultaty swoich badań autor przedstawił w artykule pt. *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and Later Life*. Akronim WICS – oznacza mądrość (*Wisdom*), inteligencję (*Intelligence*), kreatywność (*Creativity*) oraz syntezę (*Synthesized*). Poszczególne elementy należy traktować jako czynniki wybitnych uzdolnień wraz z ich harmonijną syntezą w działaniu. Sternberg zakłada,

że kreatywne postawy i umiejętności pozwalają tworzyć nowe i oryginalne pomysły; zdolności analityczne pozwalają trafnie ocenić te pomysły; umiejętności praktyczne umożliwiają realizację tych pomysłów, pozwalają przekonać innych o ich wartości, mądrość zaś sprawia, że pomysły te przyczyniają się do wspólnego (własnego i innych) dobra (Sternberg, 2003, 2005). Sternberg istotne znaczenie w swoim modelu przypisuje mądrości. Charakterystyczna dla niej umiejętność godzenia własnych interesów z oczekiwaniami najbliższego otoczenia pozwala osobie zdolnej, świadomej swego potencjału, wykorzystać go z pożytkiem dla społeczeństwa. Autor ujęcia podkreśla także istotną rolę metapoznania, traktowaną jak aspekt mądrości. Znajomość własnych mocnych i słabych stron, świadomość ograniczeń wiedzy, jaką się dysponuje, zdolność do wglądu w siebie pozwalają osobom zdolnym efektywnie planować kierunek własnego rozwoju, a przy okazji unikać porażek wynikających z ambicji i celów nieadekwatnych do własnych możliwości (Sternberg, 2010).

Czwarta fala badań nad zdolnościami wzbogaciła dotychczasowy dorobek o analizy ujmujące kwestię zdolności w aspekcie rozwojowym, a także koncepcje poszerzające konstrukt zdolności o czynniki o charakterze środowiskowym. Badacze podjęli próbę wyjaśnienia, w jaki sposób i w jakich okolicznościach uwarunkowane genetycznie potencjalności ujawniają się w postaci konkretnych talentów (Kaufman i Sternberg, 2008).

Autorem, który jako jeden z pierwszych uwzględnił znaczenie czynników środowiskowych w swym modelu zdolności był Mönks. Modyfikując trójpierścieniowy model Renzulliego, wskazał na istotną rolę środowiska w procesie rozwoju zdolności. W swym wieloczynnikowym ujęciu uwzględnił, oprócz ponadprzeciętnych zdolności, motywacji i kreatywności, także rolę środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego (Mönks, 1992; za: Kaufman i Sternberg, 2008). Czynniki środowiskowe mogą pełnić funkcję zarówno stymulatorów, jak i inhibitorów rozwoju zdolności. Optymalne warunki dla rozwoju potencjału stwarza harmonijne i wspierające środowisko rodzinne, stymulujące, pełne wyzwań środowisko szkolne, a także przebywanie w środowisku rówieśniczym o zbliżonym poziomie rozwoju intelektualnego.

Rozwojową perspektywę w postrzeganiu zdolności przyjmuje także Tannenbaum (2003; za: Limont, 2005). Jest on zdania, że termin „zdolności" powinien przysługiwać wyłącznie osobom dorosłym. Zdolności rozumie więc jako rezultat procesu rozwijania wrodzonych potencjalności. Autor wyodrębnia pięć czynników odpowiadających za rozwój wybitnych zdolności. Zalicza do nich: zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, czynniki niezwiązane z myśleniem tym motywacja osiągnięć, dojrzałość emocjonalna, odporność psychiczna, obraz własnej osoby, czynniki środowiskowe (w tym rodzina, szkoła, rówieśnicy oraz czynniki o charakterze makrospołecznym i ekonomicznym), a także czynnik przypadku – szanse, szczęście. Uwzględnione w modelu elementy należy traktować w charakterze sieci wzajemnych powiązań, odpowiadających za powstanie wybitnych zdol-

ności. Istotnym wydaje się także założenie przyjęte przez Tannenbauma, zgodnie z którym potencjał ma szansę przekształcić się w talent, wyłącznie gdy wystąpi każdy z podanych pięciu czynników – brak któregokolwiek z nich nie może być rekompensowany innym (Tannenbaum, 1983; za: Limont, 2005).

Interesujące spojrzenie na problematykę zdolności prezentuje także Gagné (2005), który w swej koncepcji DMGT – *Differentiated Model of Gifted and Talented* uwzględnia pięć głównych elementów odpowiedzialnych za rozwijanie zdolności. Autor wyraźnie różnicuje też pojęcia „zdolny" i „utalentowany", wyjaśniając, że „rozróżnienie zdolności i talentów w ramach DMGT jest szczególnym przypadkiem ogólnego rozróżnienia między uzdolnieniem (potencjałem) a osiągnięciami" (Gagné, 2005, s. 101). Gagné uważa że proces rozwijania zdolności (mogą to być zdolności intelektualne, twórcze, społeczne, percepcyjne, związane z funkcjonowaniem ruchowym) w konkretne talenty obejmuje trzy składniki. Są nimi: aktywność (możliwość korzystania z programów edukacyjnych o odpowiedniej strukturze i zawartości), postęp (tempo realizacji programów i osiągnięcia jednostki) i inwestowanie (czasu, energii, pieniędzy). W modelu uwzględnione zostały również dwa rodzaje katalizatorów: intrapersonalne i środowiskowe. Do pierwszej grupy są zaliczane: cechy osobiste (fizyczne, np. stan zdrowia i psychiczne, np. osobowość), świadomość mocnych i słanych stron (własnych i innych osób), motywacja, zainteresowania oraz wytrwałość. Wśród katalizatorów środowiskowych autor modelu wymienia: osoby znaczące, w tym rodziców, nauczycieli, mentorów, rówieśników, z którymi zdolna jednostka wchodzi w bezpośrednie interakcje, a także dalsze środowisko, społeczeństwo i kulturę. Na rozwój zdolności mają wpływ także właściwie dobrane programy nauczania czy kierowane do osób zdolnych programy edukacyjne (Gagné, 2005).

Całościowe spojrzenie na omówione wyżej modele pozwala stwierdzić, że zagadnienie inteligencji ogólnej nie wyczerpuje tematu zdolności, a wrodzony, uwarunkowany genetycznie potencjał to tylko jeden (choć także istotny) z wymiarów ludzkich zdolności. Analizując powyższe ujęcia, można wskazać kilka obszarów psychologicznego wsparcia osób zdolnych.

W procesie rozwoju wybitnych zdolności, talentu, ważną rolę odgrywają zmienne osobowościowe, w tym odporność psychiczna. Cecha ta warunkuje skuteczność radzenia sobie z wyzwaniami, presją, stresorami, mając także istotne znacznie dla kształtowania osiągnięć i psychicznego dobrostanu jednostki (Strycharczyk i Clough, 2020). Wspieranie osób zdolnych w procesie doskonalenia własnych umiejętności i rozwijana talentu powinno więc koncentrować się na kształtowaniu efektywnych sposobów radzenia sobie ze stresem (por. Jones, Hanton, Connaughton, 2002; Thai, Nguyen, Pham, 2021), trudnymi doświadczeniami i porażką (por. Jackson i Watkin, 2004; Kaya i Islekeller-Bozca, 2022).

Istotne znaczenie w procesie rozwoju zdolności i kształtowania osiągnięć ma kreatywność. Znajduje to swe odzwierciedlenie w niektórych modelach zdolności,

w których twórczość jest ujmowana jako istotny element strukturalny (Limont, 2005). Pozwala ona generować nowe i oryginalne pomysły, a związane z nią: otwartość na nowe problemy, elastyczność, krytyczny stosunek do rzeczywistości umożliwiają aktywny stosunek do wiedzy, wykorzystywanie jej w różnych sytuacjach i kontekstach. Twórczość płynna – traktowana jak możliwość, potencjał – związana głównie z myśleniem dywergencyjnym, przekształca się w twórczość skrystalizowaną, z charakterystycznym dla niej krytycznym myśleniem, dostrzeganiem problemów i motywacją zadaniową. Aby jednak osiągnąć poziom twórczości dojrzałej, ujawniającej się w postaci podejmowania istotnych celów i generowania społecznie doniosłych rozwiązań, a także twórczości wybitnej, radyklanie zmieniającej jakiś obszar życia lub domeny twórczości, jednostka potrzebuje szeregu zasobów (Nęcka, 2003). Wśród nich należy wymienić zasoby o charakterze podmiotowym, w tym gotowość do podejmowania ryzyka, pokonywania przeszkód czy tolerancję wieloznaczności. Zasobem środowiskowym są te elementy otoczenia jednostki, które wspierają aktywność twórczą, m.in. poprzez docenianie twórczych dokonań, dawanie możliwość prezentowania efektów twórczych działań (Limont, 2005; Lee, Meyer, Crutchfield, 2021; Kaufman i Glăveanu, 2022). Wiedza na temat czynników sprzyjających twórczości oraz przeszkód w procesie twórczym jest wykorzystywana w planowaniu oddziaływań służących rozwijaniu twórczego potencjału. Służą temu m.in. treningi twórczości (Nęcka, Gruszka, Orzechowski, Szumura, 2019).

Kolejnym obszarem, istotnym z perspektywy przekształcania potencjału w talent, jest sfera emocjonalno-motywacyjna. Psychologicznym konstruktem, który odzwierciedla istotne z perspektywy uzyskiwania osiągnięć adekwatnych do możliwości jest inteligencja emocjonalna. Obejmuje ona „umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny" (Mayer i Salovey, 1999, s. 34). Inteligencja emocjonalna stanowi swego rodzaju pomost między intelektem i emocjami – inteligencja emocjonalna to zbiór specyficznych zdolności poznawczych, które operują na informacjach emocjonalnych (por. Mayer i Salovey, 1993). Z perspektywy rozwijania zdolności istotne znaczenie ma zarówno inteligencja emocjonalna ujawniająca się w postaci kompetencji osobistych (znajomość własnych przeżyć, kierowanie emocjami, zdolność motywowania się), jak i społecznych, w tym rozpoznawanie emocji u innych, a także nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi (por. Goleman, 1997). Jak wykazano w badaniach, umiejętności społeczno-emocjonalne mogą pomagać z rozwijaniu zdolności poznawczych i nabywaniu wiedzy (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, Zimbardo, 2000; Welsh, Parke, Widaman, O'Neil, 2001; Denham, 2006), a inteligencja emocjonalna sprzyja osiąganiu lepszych wyników

w nauce (Parker i in., 2004; Costa i Faria, 2015). Być może związane jest to z faktem, że inteligencja emocjonalna sprzyja zaangażowaniu w naukę (Zhoc, King, Chung, Chen, 2020; Barragán Martín i in., 2021) oraz wykazuje dodatnie związki z motywacją osiągnięć (Sontakke, 2016).

Motywacja jest określana w psychologii jako „proces psychicznej regulacji, od którego zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić. Tak więc motywacja to proces wewnętrzny, warunkujący dążenie ku określonym celom" (Reykowski, 1977, s. 18). Mianem motywacji można więc określić dyspozycję do aktywowania, podtrzymywania oraz nadawania kierunku pewnym formom zachowań, będącą zarazem aktualnie przebiegającym procesem aktywności nakierowanym na realizację określonych celów. Procesom motywacji towarzyszą różnego rodzaju odczucia, angażowane są w nie pewne formy życia psychicznego, takie jak pamięć, myślenie (Gasiul, 2002). Motywację charakteryzują trzy zasadnicze właściwości: kierunek, natężenie oraz towarzyszące jej stany emocjonalne. Kierunek motywacji określa cel, do którego zmierza ludzkie zachowanie. Natężenie odnosi się do aspektu dynamicznego zjawiska. Charakteryzuje się trzema parametrami: siły, wielkości motywu i intensywności motywacji. Siła motywacji oznacza zdolność do wyłączania motywów konkurencyjnych, wielkość motywu to rozmiar wyniku, na który ukierunkowana jest aktywność lub liczba czynności potrzebnych do jego realizacji. Intensywność motywacji wskazuje na poziom mobilizacji do działania podejmowanego, aby zrealizować dany motyw. Istotną właściwość procesów motywacyjnych stanowią towarzyszące im stany emocjonalne: ujemne (cierpienie, przykrość, zawód), pojawiające się wówczas, gdy niemożliwe okazuje się zrealizowanie danego motywu, oraz dodatnie (przyjemność, satysfakcja, radość), odczuwane w sytuacji skutecznej realizacji celów (Reykowski, 1975). Z perspektywy rozwijania wrodzonego potencjału szczególnie istotna wydaje się motywacja wewnętrzna. Przez Ryana i Deciego (2000) jest określana jako naturalna tendencja do poszukiwania wyzwań, nowości, uczenia się i doskonalenia, związana z entuzjazmem, pasją i dążeniem do rozwijania zainteresowań. Wśród czynników wspierających tego rodzaju motywację wymienia się te, które wzmacniają autonomię jednostki, np. dawanie możliwości wyboru czy nieoczekiwana pozytywna informacja zwrotna dotycząca wykonania zadania (Deci, Koestner, Ryan, 1999).

Istotnym obszarem psychologicznego wsparcia rozwoju uczniów zdolnych są także oddziaływania w ramach systemu rodzinnego. Postrzeganie przez młodzież relacji i postaw rodzicielskich może mieć wpływ na wiele obszarów ich życia, m.in. na ich ogólny poziom funkcjonowania i rozwój psychospołeczny (Law, Cuskell, Caroll, 2013); osiągnięcia szkolne (Gwiazdowska-Stańczak i Sękowski, 2018), a także radzenie sobie w sytuacjach trudnych (Borecka-Biernat, 2006). W badaniach wykazano, że dla osiągnięć szkolnych uczniów szczególnie istotne, pozytywne znaczenie mają postawy akceptacji i autonomii ze strony rodziców, negatywny

zaś wpływ dla tej grupy osiągnięć mają postawy związane z nadmiernymi wymaganiami i niekonsekwencją (Gwiazdowska-Stańczak, Płudowska, Garbowski, 2021).

Zagadnienie przystosowania uczniów zdolnych ma długą historię, zarówno jeżeli chodzi o rozważania teoretyczne, jak i badania naukowe. Dominują dwa poglądy. Zgodnie z pierwszym dzieci uzdolnione są bardziej narażone na doświadczanie problemów psychologicznych. Drugie stanowisko głosi, że osoby te są lepiej przystosowane niż ich mniej zdolni rówieśnicy (Neihart i Yeo, 2018). Istnieją dowody na poparcie zarówno pierwszego (por. Gross, 1993, 2006; Silverman, 2012), jak i drugiego stanowiska (por. Neihart, Pfeiffer, Cross, 2015).

Wśród cech osób zdolnych wymienia się m.in. sprawne przetwarzanie informacji, szybkość kojarzenia, dobrą pamięć, myślenie abstrakcyjne, analityczne i logiczne, otwartość na nowe informacje, dociekliwość, ciekawość (Limont, 2005). Cechy te niewątpliwie sprzyjają poszerzaniu wiedzy, zdobywaniu nowych informacji i doświadczeń. Jak jednak zauważają niektórzy autorzy, dzieci zdolne cechujące się szybkim przetwarzaniem informacji i zwiększoną świadomością w zakresie różnego rodzaju bodźców i informacji, już od najmłodszych lat mają styczność z problemami, z którymi boryka się ludzkość (Papadopoulos, 2020). Z racji tego, że często nie są one emocjonalnie przygotowane do dyskusji na takie tematy, są bardziej narażone na doświadczanie stresu (Hebert, 2011), trudności w sferze emocjonalnej (Peterson, 2018).

W kontekście rozwoju dzieci zdolnych wskazuje się także możliwość wystąpienia asynchronii rozwojowych – rozwój poznawczy przewyższa pozostałe obszary rozwoju, w tym w sferze emocjonalnej i społecznej (por. Limont, 2007). Osoby doświadczające takiego niedopasowania rozwojowego mogą odczuwać trudności zarówno w zakresie wewnętrznego odczuwania, jak i w obszarze prezentowanych na zewnątrz zachowań (Papadopoulos, 2020).

Kolejną często wymienianą cechą uczniów zdolnych jest oryginalność myślenia i nonkonformizm. Właściwości te pozwalają im generować twórcze idee, dostrzegać i rozwiązywać ważne problemy oraz realizować zadania w sposób nowatorski, bez wynikającej z naśladownictwa wtórności. Niezależność intelektualna, nonkonformizm i niekonwencjonalność w wielu wypadkach prowadzą jednak do społecznej izolacji, trudności w relacjach z rówieśnikami czy poczucia wyobcowania (Dyrda, 2010).

Źródłem trudności uczniów zdolnych mogą być też nieadekwatne wymagania, jakie stawia przed nimi środowisko. Duże oczekiwania społeczne, wyobrażenia rodziców dotyczące ścieżki edukacji i życiowych sukcesów, a także własne ambicje i oczekiwania w sytuacji doświadczanych trudności i niepowodzeń mogą stanowić zbyt duże obciążenie psychiczne dla osoby zdolnej. Sytuacja ta może także rzutować na poczucie własnej wartości. Nieadekwatne oczekiwania wobec uczniów zdolnych mogą wynikać również z niedostosowania systemu edukacji do ich potrzeb i możliwości. Zadania, z którymi spotykają się w szkole, dostosowane do

poziomu uczniów przeciętnych (odtwarzanie wiedzy, przekazywanie i utrwalanie wiadomości, myślenie reprodukcyjne) często są postrzegane przez uczniów zdolnych jako mało ciekawe, zbyt łatwe, niestymulujące. W takiej sytuacji uczniowie ci tracą zapał do nauki, motywację do rozwoju, co w konsekwencji może prowadzić do obniżonych w stosunku do możliwości osiągnięć (Dyrda, 2010).

Wśród cech charakterystycznych uczniów zdolnych wymienia się także idealizm, przywiązywanie dużego znaczenia do prawdy i uczciwości. Idealizm ten, w połączeniu z brakiem doświadczenia i bezkompromisowością, prowadzi często do stawiania zarówno sobie, jak i innym osobom bardzo wysokich wymagań w sferze moralnej. Realizacja wartości w codziennym życiu bywa trudna, a sytuacje życiowe często są złożone i wieloaspektowe, co może narażać wrażliwe i idealistycznie nastawione młode osoby zdolne na frustrację i rozczarowanie (Sękowski, 2001).

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Analiza modeli wybitnych zdolności, a także wybranych cech osób zdolnych pozwala dostrzec specyficzne obszary funkcjonowania tych jednostek, które mogą wymagać wsparcia psychologicznego. Oddziaływania tego rodzaju powinny koncentrować się na kompleksowym, wszechstronnym i całościowym wspieraniu osób zdolnych, zarówno w zakresie rozwoju poznawczego, jak i w sferze emocjonalno-motywacyjnej oraz społecznej. Instytucjonalne wsparcie, konkretne działania podejmowane na rzecz kształcenia osób zdolnych (por. Sękowski, Cichy-Jasiocha, Płudowska, 2019; Abunasser i AlAli, 2022) powinny iść w parze z psychologicznymi działaniami służącymi harmonijnemu rozwojowi i kształtowaniu dobrostanu osób zdolnych. Istotne wydaje się także rozwijanie umiejętności transferowych, wykorzystywania posiadanej wiedzy w sytuacjach z życia codziennego (Knopik i Oszwa, 2022).

Współcześni badacze i praktycy związani z kształceniem i wspieraniem osób zdolnych podkreślają znaczenie czynników pozaintelektualnych w rozwijaniu uzdolnień i talentu, a także akcentują rolę godzenia własnych możliwości, celów i potrzeb z wymaganiami, jakie stawia osobom zdolnym środowisko (por. Sternberg, 2010). Wśród psychologicznych oddziaływań, jakie mogą wspomagać wszechstronny rozwój uczniów uzdolnionych, należy wymienić: rozwijanie i wzmacnianie kompetencji emocjonalnych, w tym inteligencji emocjonalnej, kształtowanie efektywnych sposobów radzenia sobie ze stresem, trudnościami i porażką, wzmacnianie odporności psychicznej, adekwatnego do możliwości formułowania celów i dobierania metod ich osiągania, budowanie adekwatnej, stabilnej samooceny, a także świadomości posiadanych mocnych i słabych stron. Psychologia dysponuje również szeregiem narzędzi i metod służących rozwijaniu

potencjału twórczego jednostek, zwiększającego jej kompetencje w zakresie innowacyjności, tak istotnych z perspektywy wymagań współczesnego rynku pracy. Psychologowie mogą też wspierać osoby zdolne w konstruktywnym planowaniu ścieżki samorozwoju, czemu służy m.in. doradztwo edukacyjno-zawodowe (por. Knopik, 2018).

BIBLIOGRAFIA

Abunasser, F., AlAli, R. (2022). Do Faculty Members Apply the Standards for Developing Gifted Students at Universities? An Exploratory Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *12*(6), 579–600. https://doi.org/10.3390/ejihpe12060043

Barragán Martín, A.B., Pérez-Fuentes, M., Molero Jurado, M., Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M., Sisto, M., Gázquez Linares, J.J. (2021). Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, *14*, 307–316. https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697

Betancourt, J., Valadez, M., Rodríguez-Naveiras, E., Flores, J.F., Borges, A. (2022). Differences between Creativity and Gender in Students with High Abilities Attending a School with Total Grouping. *Children*, *9*(7). https://doi.org/10.3390/children9071081

Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.

Caprara, G.V, Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, *11*(4), 302–306. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260

Cash, T.N., Lin, T.-J. (2022). Psychological Well-Being of Intellectually and Academically Gifted Students in Self-Contained and Pull-Out Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, *66*(3), 188–207. https://doi.org/10.1177/00169862211032987

Costa, A., Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on Academic Achievement: A Longitudinal Study in Portuguese Secondary School. *Learning and Individual Differences*, *37*, 38–47. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011

Deci, E.L., Koestner, R., Ryan, R.M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627–668. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627

Denham, S.A. (2006). The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education. W B. Spodek, O.N. Saracho (Red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (s. 85–103). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dyrda, B. (2010). Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego. *Chowanna*, *1*, 109–117.

Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as aDevelopmental Model. W R. Sternberg, J. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 98–119). Cambridge University Press.
Gagné, F. (2009). Building Gifts into Talents: Brief Overview of the DMGT 2.0. *Gifted*, *152*, 5–9.
Gasiul, H. (2002). *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*. UKSW.
Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina.
Gross, M.U. (1993). *Exceptionally Gifted Children.* Routledge.
Gross, M.U. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, *29*(4), 404–429.
Gwiazdowska-Stańczak, S., Sękowski, A.E. (2018). *Rodzina uczniów zdolnych*. Difin.
Gwiazdowska-Stańczak, S., Płudowska, M., Garbowski, M. (2021). Perceived Parental Attitudes of the Father and the School Achievements of Adolescents. *Current Issues in Personality Psychology*, *9*(4), 341–353. https://doi.org/10.5114/cipp.2021.108736
Hebert, T.P. (2011). *Understanding the Social and Emotional Lives of Gifted Students*. Prufrock Press.
Jackson, R., Watkin, C. (2004). The Resilience Inventory: Seven Essential Skills for Overcoming Life's Obstacles and Determining Happiness. *Selection and Development Review*, *20*(6), 13–17.
Jones, G., Hanton, S., Connaughton, D. (2002). What Is This Thing Called Mental Toughness? An Investigation of Elite Sport Performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, *14*(3), 205–218. https://doi.org/10.1080/10413200290103509
Kaufman, J., Glăveanu, V. (2022). Positive Creativity in a Negative World. *Education Sciences*, *12*(3). https://doi.org/10.3390/educsci12030193
Kaya, F., Islekeller-Bozca, A. (2022). Experiences of Gifted Students during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Gifted Education International*, *38*(1), 25–52. https://doi.org/10.1177/02614294211069759
Knopik, T. (2018). Doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów zdolnych – od wyzwań do modelu wsparcia. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, *19*(8), 29–42.
Knopik, T., Oszwa, U. (2022). Developing Transferable Competences of Students – the Self Determination Theory and Challenges of Future Education. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *41*(1), 53–66. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.1.53–66
Laine, S., Kuusisto, E., Tirri, K. (2022). Finnish Students' Conceptions of Giftedness and Intelligence in Basic Education. *Scandinavian Journal of Educational Research.* https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2117242
Law, P.C., Cuskelly, M., Caroll, A. (2013). Young People's Perceptions of Family, Peer, and School Connectedness and Their Impact on Adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *23*, 115–140.
Lee, L.E., Meyer, M.S., Crutchfield, K. (2021). Gifted Classroom Environments and the Creative Process: A Systematic Review. *Journal for the Education of the Gifted*, *44*(2), 107–148. https://doi.org/10.1177/01623532211001450
Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować.* GWP.

Limont, W. (2007). „Stań na ramionach gigantów", czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy. W M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (Red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Kontekst* (s. 109–127). GWP.

Mayer, J.D., Salovey, P. (1993) The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, *17*, 433–442.

Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W P. Salovey, D.J. Sluyter (Red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna: problemy edukacyjne* (s. 21–69). Rebis.

Neihart, M., Pfeiffer, S.I., Cross, T.L. (Eds.). (2015). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (2nd ed.). Prufrock Press.

Neihart, M., Yeo, L.S. (2018). Psychological Issues Unique to the Gifted Student. W S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpon (Red.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (s. 497–510). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-032

Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. GWP.

Nęcka, E., Gruszka, A., Orzechowski, J., Szumura, B. (2019). *Trening twórczości.* Smak Słowa.

Papadopoulos, D. (2020). Psychological Framework for Gifted Children's Cognitive and Socio-Emotional Development: A Review of the Research Literature and Implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *8*(1), 305–323. https://doi.org/10.17478/jegys.666308

Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B., Hogan, M.J. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences*, *37*(7), 1321–1330. https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002

Peterson, J.S. (2018). Counseling Gifted Children and Teens. W S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpon (Red.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (s. 511–527). Washington, DC: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-000

Pierson, E.E., Kilmer, L.M., Rothlisberg, B.A., McIntosh, D.E. (2012). Use of Brief Intelligence Tests in the Identification of Giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(1), 10–24. https://doi.org/10.1177/0734282911428193

Renzulli, J.S. (2005). The Three-Ring Definition of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative-Productivity. W R. Sternberg, J. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 246–280). Cambridge University Press.

Reykowski, J. (1975). Emocje i motywacja. W T. Tomaszewski (Red.), *Psychologia* (s. 566–628). PWN.

Reykowski, J. (1977). *Z zagadnień psychologii motywacji*. WSiP.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sękowski, A. (2001). Współczesne tendencje w badaniach wybitnych zdolności. *Roczniki Psychologiczne*, *4*, 243–255.

Sękowski, A., Płudowska, M. (2020). Zdolności. W H. Liberska, J. Trempała (Red.), *Psychologia wychowania. Wybrane problemy* (s. 163–172). PWN.

Sękowski, A., Cichy-Jasiocha, B., Płudowska, M. (2019). Gifted Education in Europe. W B. Wallace, D. Sisk, J. Senior (Red.), *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* (s. 507–521). SAGE.

Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. Springer.

Sontakke, J. (2016). Achievement Motivation and Emotional Intelligence: A Correlational Study. *The International Journal of Indian Psychology*, *3*(2), 125–128.

Steiner, H.H., Carr, M. (2003). Cognitive Development in Gifted Children: Toward a More Precise Understanding of Emerging Differences in Intelligence. *Educational Psychology Review*, *15*(3), 215–246. https://doi.org/10.1023/A:1024636317011

Sternberg, R. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity, Synthesized*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2005). The WICS Model of Giftedness. W R. Sternberg, J. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 327–243). Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2010). Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life. W R. Sternberg, D. Preiss (Red.), *Innovations in Educational Psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development* (s. 403–440). Springer.

Sternberg, R.J., Jarvin, L., Grigorenko, E.L. (2011). *Explorations in Giftedness*. Cambridge University Press.

Strycharczyk, D., Clough, P. (2020). *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju*. GWP.

Tannenbaum, A. (1986), Reflection and Refraction of Light on the Gifted: An Editorial. *Roeper Review*, *8*(4), 212–218. https://doi.org/10.1080/02783198609552976

Thai, T.T., Nguyen, T.P., Pham, P.T. (2021). Perceived Stress and Coping Strategies in High School Gifted Students in Ho Chi Minh City, Vietnam. *International Journal of Mental Health*, *50*(2), 98–112. https://doi.org/10.1080/00207411.2020.1830610

Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K., O'Neil, R. (2001). Linkages between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology*, *39*(6), 463–482.

Zhoc, K.C.H., King, R.B., Chung, T.S.H., Chen, J. (2020). Emotionally Intelligent Students Are More Engaged and Successful: Examining the Role of Emotional Intelligence in Higher Education. *European Journal of Psychology of Education*, *35*(4), 839–863. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00458-0

SELECTED AREAS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR GIFTED STUDENTS

Introduction: After nearly a century of analysis, gifted students' education has evolved into a complex scientific discipline with its own methods, teaching practices and research programs. Solutions are sought that ensure gifted children and adolescents the optimal conditions for developing their potential. It requires taking into account knowledge of the psychological me-

chanisms responsible for the development of abilities, achievements and the well-being of gifted individuals.
Research Aim: The purpose of the article was to identify psychological areas of support for gifted students. The literature on theoretical findings on the structure of giftedness was reviewed, and the results of research on selected characteristics of people belonging to this special group were analyzed.
Evidence-based Facts: Based on the analysis of models of outstanding abilities and available empirical research on the difficulties and problems of gifted people, the importance of psychological support in the emotional-motivational sphere, social sphere, personality sphere, development of creativity and within the family system of gifted people is indicated.
Summary: Institutional support of gifted students, adapting curricula to their needs and abilities should go hand in hand with psychological measures for harmonious development and shaping the well-being of these individuals.

Keywords: ability, giftedness, talent, achievement, psychological support.